

Die kommunikative Vermittlung von interkultureller Kompetenz in Trainings zur interkulturellen Kommunikation

Nazarkiewicz, Kirsten

Veröffentlichungsversion / Published Version
Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Nazarkiewicz, K. (2003). Die kommunikative Vermittlung von interkultureller Kompetenz in Trainings zur interkulturellen Kommunikation. *interculture journal: Online-Zeitschrift für interkulturelle Studien*, 2(5), 1-19. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-452220>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY Lizenz (Namensnennung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY Licence (Attribution). For more Information see:
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

Die kommunikative Vermittlung von interkultureller Kompetenz in Trainings zur interkulturellen Kommunikation

Kirsten Nazarkiewicz

1. Einleitung

Die Konversationsanalyse ist bekannt dafür, dass sie nicht darüber spekuliert, was in den Köpfen der Individuen vor sich gehen mag, welche Absichten diese hegen oder welche Einsichten sie gewonnen haben mögen. Einzig die in der Kommunikation *gezeigten* - und damit auch rekonstruierbaren und in ihrer Regelmäßigkeit belegbaren – Ereignisse werden beschrieben. Lernen ist vor diesem Hintergrund nicht allein etwas, was in Gehirnen passiert, sondern in der Kommunikation dargestellt wird und daran ablesbar ist. Diese Perspektive ist für Trainer- und LehrerInnen insofern interessant, als sie selbst die Vermittlung vornehmlich kommunikativ strukturieren und innerhalb ihrer pädagogischen Veranstaltungen mit den Äußerungen der Teilnehmenden arbeiten. In diesem Beitrag möchte ich Strategien pädagogischer Kommunikation am Beispiel des interkulturellen Lernens darstellen. Dazu habe ich in interkulturellen Trainings aufgezeichnete Tonbanddaten konversationsanalytisch ausgewertet.

Hauptziel interkulturellen Lernens ist, Kultur als Interpretationsressource nutzbar zu machen. D.h. ihre Bedeutung und ihr Einfluss auf das alltägliche Handeln werden reflektiert und die Orientierung an anderen kulturellen Werten und Spielregeln vermittelt. Eine Auswertung der verschiedenen Ansätze interkultureller Bildung zeigt, dass im Hinblick auf die Lerneffekte vor allem auf Materialien, Methoden und Übungen vertraut wird. Kaum ein Wort findet sich über die umfangreichste und selbstverständlichste Übung: dem Gespräch im Unterricht bzw. Training. Erst im Prozess des Vermittelns und Aneignens bei den Übungsauswertungen und in der Plenumsdiskussion werden die Einsichten und Perspektivenerweiterungen unter den Beteiligten erarbeitet. Diese Deutungsarbeit jedoch besteht aus kommunikativen Handlungen. Um Kultur nachhaltig als Deutungsressource nutzen zu können, ist die Vermittlung von Faktenwissen nicht ausreichend. Der konversationsanalytische Blick kann zeigen, welche Interaktionsstrategien für das interkulturelle Lernen als typische Lösungen für die Probleme interkultureller Kompetenzerweiterung eingesetzt werden. Denn um Kulturen nebeneinander zu thematisieren, sprechen die Trainerinnen aus einer transkulturellen Perspektive und der folgende Beitrag zeigt einige Methoden, mit denen die Leiterinnen kleine pädagogische „Brü-

cken“ zwischen der kulturgebundenen und transkulturellen Perspektive bauen. Mit Perspektivenrelativierungen z.B. zeigen die Leiterinnen, dass es mehrere Sichtweisen gibt oder machen mit Perspektivreflexionen den Teilnehmenden bewusst, dass sie aus einer spezifischen kulturellen Brille sprechen. Die gefundenen Ergebnisse sind auch für alle diejenigen interessant, die in ihrer Beraterischen oder pädagogischen Arbeit mit Perspektivenwechseln arbeiten.

2. Das Fallbeispiel

Die Datenbasis besteht aus Tonbandaufnahmen von zwei zweitägigen Trainings zur Interkulturellen Kommunikation bei der Deutschen Lufthansa aus dem Jahr 1993. 13,5 Stunden verwertbares Material, das vollständig verschriftet und stellenweise feintranskribiert wurde, liegen den Analysen zugrunde. Die beiden Trainerinnen, eine Deutsche (Laura, IKK I) und eine Engländerin (Leslie, IKK II), haben im Rahmen des Trainings mit dem Titel „Andere Länder andere Sitten“ folgendes Programm realisiert:

1. Tag:

- Einstimmung und Vorstellung des Seminarplans
- deutsche Kulturwerte (Film & Kleingruppenarbeit bzw. Plenumsdiskussion)
- Einfluss von Kultur, Normen und Werten
- Einführung von kulturübergreifenden Vergleichsdimensionen (Zeit-, Kontextbezug, Distanz zur Macht)
- Film über traditionelle Polygamie in Togo
- Kulturkreis Indien (mit Kurzfilm)

2. Tag:

- Kulturkreis Japan (Film über das japanische Erziehungssystem)
- Grundsätze der Kommunikation/ selektive Wahrnehmung
- nonverbale Kommunikation
- Attribution bzw. Stereotypenbildung
- Kulturwerte arabischer Länder (mit Kurzfilm)
- Kulturkreis USA
- Feedbackrunde

Die für das fliegende Personal in der Kabine konzipierte Weiterbildung konnte in der Freizeit besucht werden und wurde auch von anderen MitarbeiterInnen des Unternehmens wahrgenommen. Diese Datenbasis ist insofern sehr gut geeignet, weil damals in Deutschland kaum Literatur und Übungen zum interkulturellen Lernen vorhanden waren. Die Trainerinnen haben

das Konzept aus der vorhandenen englischsprachigen Literatur und der eigenen interkulturellen Erfahrung zusammengestellt und neben Filmvorführungen und einer Gruppenarbeit bestand die Hauptübung im Plenumsgespräch. Außerdem waren jeweils nur acht Beteiligte anwesend, was die Analyse der Kommunikationsstrukturen erleichtert.

3. Kultur als Deutungsressource

Das Besondere an interkulturellen Trainings ist, dass sie den gemeinsamen Sinnhorizont berühren, denn aus einer interaktionsorientierten Perspektive betrachtet, ist Kultur keine „mentale Programmierung“ (Hofstede 1997), sondern wird permanent als Bedeutungszusammenhang in der Kommunikation hergestellt. In einer gemeinsamen Kultur gehen wir von der Reziprozität der Perspektiven aus, d.h. ich nehme an, der oder die andere an meiner Stelle sieht die Situation in derselben Art und Weise wie ich. Das ist die Basis des wechselseitig unterstellten Verstehens. Hinzu kommt, dass wir in der Sprachgemeinschaft auf geteilte, in der Kommunikation praktizierte Muster zurückgreifen. Mein Gesprächspartner deutet z. B. im Gespräch meine Frage als Frage, mein Ausweichen als Ausweichen. Ich erwarte im ersten Fall auf die Frage eine Antwort, im zweiten Fall, dass nicht „nachgebohrt“ wird. Zentrale Aufgabe interkultureller Trainings ist daher die Irritation und Reflexion unserer "natürlichen Einstellung" (Schütz/Luckmann 1979) zur sozialen Welt, die uns normalerweise unproblematisch erscheint: *„Ich werde in sie hineingeboren und ich nehme es als gegeben an, daß sie vor mir bestand. Sie ist der unbefragte Boden aller Gegebenheiten sowie der fraglose Rahmen, in dem sich mir die Probleme stellen, die ich bewältigen muß.“* (ebd., S. 47)

Die Selbstverständlichkeit dieser "Normalität" wird in interkulturellen Trainings massiv irritiert. Wir lernen, dass unsere Interaktionspartner aus China oder den Philippinen z. B. mit der Frage „Haben Sie schon gegessen“ einen Gruß ausdrücken und die Frage nicht inhaltlich beantwortet wird, oder dass das Gegenüber höflich sein kann, ohne - wie in Deutschland üblich - „Bitte“ und „Danke“ zu benutzen, weil man sich – mit genau derselben Selbstverständlichkeit - an anderen Werten für Höflichkeit und anderen Ausdrucksformen derselben orientiert. Meine kulturelle Selbstverständlichkeit wird relativiert und andere Selbstverständlichkeiten werden daneben gestellt.

Unabhängig von der jeweiligen Ausrichtung des interkulturellen Trainings wird die Aufmerksamkeit der Teilnehmenden dahingehend trainiert, dass diese ihre eigenen Deutungen, Bewertungen und Handlungen als abhängig von den in der eigenen Kultur wertgeschätz-

ten Normen, also ihrer eigenen "kulturellen Brille" erkennen. Dies beinhaltet eine zweifache Relativierung. Erstens wird die vermeintlich rein subjektive Sichtweise und Urteilkraft, auf einen kollektiv geteilten Wertehorizont zurückgeführt, der wiederum als einer unter mehreren möglichen dargestellt wird. Zweitens gilt diese doppelte Relativierung der kulturellen Deutungsressource natürlich auch für die Mitglieder anderer Kulturen und Wertegemeinschaften. Die Handlungen der InteraktionsteilnehmerInnen sind potentiell an anderen kollektiv geteilten Normen orientiert, gleichwohl kann es davon individuelle Abweichungen geben. Um Interaktionspartner nicht allein als Repräsentanten von Kulturen wahrzunehmen und damit Stereotypen zu fördern, ist es wichtig, eine andere kulturelle Orientierung ebenso wie individuelle Ausgestaltungen wahrnehmen zu können und die Aushandlungsspielräume in interkulturellen Situationen auszuschöpfen. Kultur als Deutungsressource einzuführen bedeutet also einen Fundus „mögliche andere kulturelle Orientierungen und Normen" als Interpretationsmöglichkeiten nutzen zu lehren und zugleich diesen nicht als einzig gültigen zu behaupten.

Wenn die gewohnten Sinnzuschreibungen – wie vorgesehen – gezielt irritiert werden, ist dies ein Eingriff in kulturell vertraute Maßstäbe und die daraus resultierenden moralischen Standpunkte. Es ist zu erwarten, dass die Teilnehmenden ihre vertraute Weltsicht nicht ohne weiteres aufgeben. Im Gegenteil: sie halten bisweilen vehement daran fest, wie ich das in anderen Analysen beispielhaft an der Stereotypenkommunikation gezeigt habe (Nazarkiewicz 1999, 2002). Doch die Trainerinnen finden Lösungen für das Problem.

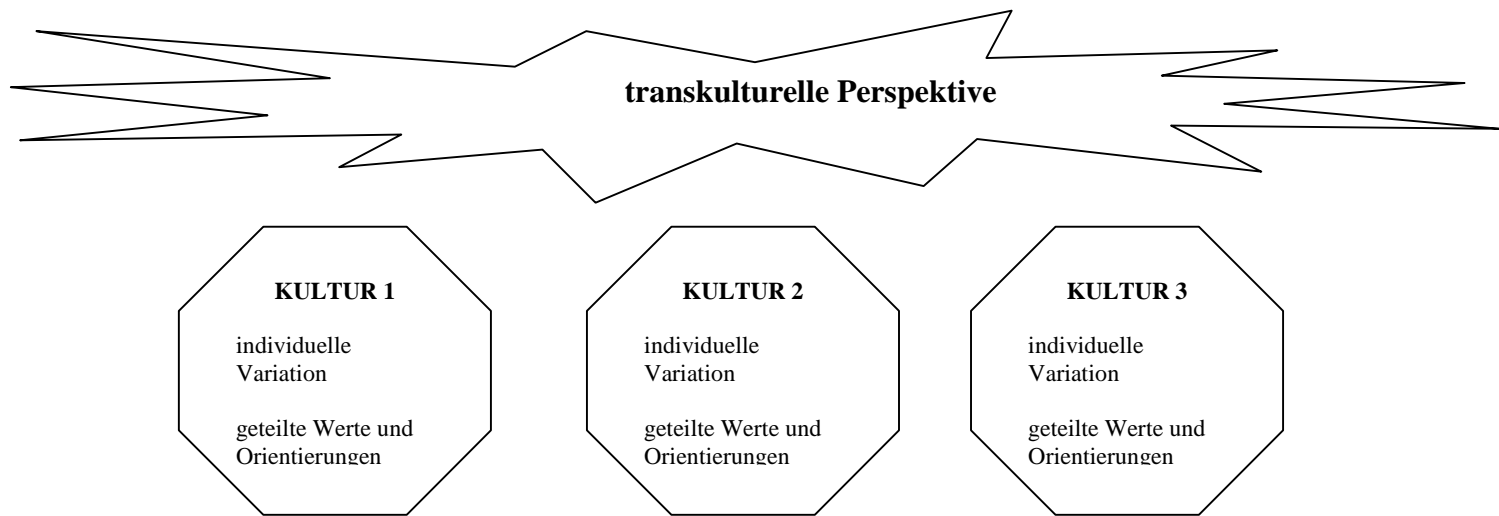
4. Kommunikative Strategien zur Vermittlung von interkultureller Kompetenz

In den vielen Methodensammlungen zum interkulturellen Lernen wird die häufigste aller Übungen, das Gespräch zur Auswertung, die Diskussion in der Gruppe, kurz, die Kommunikation in der Weiterbildung, kaum thematisiert. Dabei befördert die Untersuchung dieser allergrößten Selbstverständlichkeit, der Gespräche in den Trainings, interessante Ergebnisse zutage. Die Trainerinnen setzen wiederkehrende Strategien ein, um die unausgesprochenen gemeinsam geteilten Werte zu relativieren.

4.1. Kulturreflexive Deutungsarbeit

Die Trainerinnen sprechen in der Regel von einer transkulturellen Perspektive aus. D.h. sie beleuchten eine Situation aus unterschiedlichen Perspektiven und Werthaltungen, die sie explizit beschreiben und damit sichtbar machen. Die Wahrnehmung anderer Menschen erläu-

tern und interpretieren sie auf der Basis 'unsere/meine kulturelle Perspektive'. Ihr beobachtbares Verhalten wird auf der Folie "Orientierung an anderen kulturellen Werten" erläutert und interpretiert.



Wie vermitteln und ermöglichen die Trainerinnen nun Deutungen aus kulturreflexiver Sicht? Das folgende Beispiel zeigt typische Aktivitäten. An einem Alltagsbeispiel aus dem beruflichen Kontext der Teilnehmenden wird eine mögliche „kritische Interaktionssituation“ erläutert. Die Serviceabläufe in einem Flugzeug sind zeitlich sehr straff organisiert, damit jeder Passagier Essen und Getränke zügig und gleichzeitig bekommt. Auf der Basis dessen erläutert die Leiterin Leslie, was passieren kann, wenn jemand anderen Höflichkeitsformen beim Anbieten von Speisen oder Getränken folgt. Hieran kann man zeigen, wie die Trainerin Leslie mit Bezug auf ein in verschiedenen Kulturen fundamental unterschiedliches Zeitverständnis verschiedene kulturreflexive Strategien einsetzt:

#1 NOCH FRAGEN ZUM INDER (IKK II)

96 Leslie: was übrigens AUch im bezug auf zEI:T
 97 manchmal lästig sein könnte,
 98 also in der indischen höflichkeit is ähm:
 99 Usus dass man mehrfach ABlehnt bevor man dann doch
 100 zUsagt
 101 Barbara?: mh
 102 Leslie: das gibts schon in mANchen auch in bELgien ist das üblich
 103 in england ist das ↑auch ziemlich üblich;
 104 Peter: ach= ʃja. ɹ
 105 Leslie: ʌä:hm] (.) das ist (.) die INdirektere kommunikation
 106 nich, would you like a cup of tea;=oh no. ↑och go on,
 107 Leslie: have a cup of tea. (.) sO. (.) nich? also man lässt sich
 108 dann dazu überrEden es ist so ein spIEL hin und her

Mit dem Hinweis auf den 'Zeitfaktor' schließt Leslie an das zuvor thematisierte Verhalten von Passagieren an Bord von Flugzeugen an, das stresserzeugend wahrgenommen werden könnte, wenn strukturierte Serviceabläufe ihren Tribut fordern. Dazu nimmt sie die Perspektive der FlugbegleiterInnen ein, welche dieses Verhalten als "lästig" empfinden „könnten“ (Z. 97) , ohne ihnen eine wertende Haltung zu unterstellen, denn sie verwendet den Konjunktiv. Sie nennt zunächst den Wert (Höflichkeit Z. 98) und dann den Brauch (mehrfache Ablehnung, Z. 99), worin er sich ausdrückt. Anschließend listet sie weitere, geographisch nähere und vertrautere Kulturkreise (England, Belgien Z. 102/103) auf, in denen dieses Handeln ebenfalls erwartbar ist. Da sie Engländerin ist, was die Teilnehmenden wissen, wirkt England als zusätzlich autorisierend bezüglich ihrer Aussage, denn dort ist sie aufgewachsen. Dennoch vermeidet sie eine Verallgemeinerung, indem sie die Verbreitetheit mit "ziemlich üblich" (Z. 103) leicht einschränkt. Der Fachbegriff 'indirekte Kommunikation' (Z. 105) ist bereits eingeführt, worauf der direkte Artikel "die" (Z. 105) verweist, er lässt unausgesprochen einen Relativsatz assoziieren wie "die wir schon thematisiert haben". Anschließend illustriert sie in einer kleinen Szene, die durch einen Wechsel in die Sprache Englisch deutlich markiert wird, wie dieses Ritual aussehen kann. Sie führt die Ablehnung aus Höflichkeit und wiederholtes Anbieten in direkter Rede vor. Die Reflexhaftigkeit der Ablehnung des angebotenen Tees kommt im schnellen Anschluss der Ablehnung zum Ausdruck (would you like a cup of tea;=oh no“, Z. 106). Der ritualisierte Protest gegen die Ablehnung wird wiederum in der Intonation, im hoch gesprochenen Laut "↑och" (Z. 106) und im erneuten Anbieten (Z. 107) deutlich. Dann reformuliert Leslie auf Deutsch das Muster aus der Binnenperspektive des Ablehnenden ("man lässt sich dann dazu überrEden", Z. 106-107).

Dieses Vorgehen ist typisch und ließe sich an beliebig vielen Stellen zeigen. Die Reihenfolge der Aktivitäten kann dabei variieren, Elemente werden bisweilen einzeln realisiert, umfänglicher ausgebaut oder interaktiv realisiert. Es lässt sich festhalten, dass die Trainerinnen, um Kultur als Deutungsressource kenntlich zu machen, regelmäßig folgende Mittel einsetzen:

- a. sie setzten einen Wert oder eine Orientierung als Hintergrund ein (hier: Höflichkeit),
- b. sie beschreiben oder veranschaulichen den Wert beispielhaft und szenisch animiert ("would you like a cup of tea=oh no och, go on....") oder mit einer Geschichte,
- c. sie zeigen, an welchem Verhalten diese Orientierung ablesbar ist ('so ein Spiel hin und her'),
- d. sie geben diesem Muster eine (Fach-) Bezeichnung (,indirekte Kommunikation'),
- e. sie nennen als Kategorie mindestens eine Kultur, welche das Verhalten aufweist oder benennen entsprechende Vertreter (Indien, Belgien, England)

- f. sie verallgemeinern und schränken zugleich ein ('ist es Usus', 'ziemlich üblich')
- g. sie beschreiben die Effekte auf eine Person, welche diese Orientierung nicht teilt bzw. deren Interpretation, Attribution oder Perspektive ('könnte lästig sein')
- h. und sie beschreiben die Perspektive derjenigen, welche die Orientierung teilen (,man lässt sich überreden').

Hauptsächlich mit diesen Mitteln machen die Trainerinnen Kultur als Interpretationsressource verfügbar. Die Einübung einer transkulturellen Sichtweise kann auch auf mehrere Personen verteilt sein, dann werden die Teilnehmenden über Zwischenfragen und andere Initiierungen aktiviert, einzelne 'Parts' zu übernehmen.

Im folgenden Beispiel erläutert die Trainerin Laura den in interkulturellen Trainings häufig thematisierten Unterschied zwischen verschiedenen Zeitorientierungen, wie er von Edward T. Hall (1983) eingeführt worden ist. Als "monochrome" Kulturen wird ein Orientierungstyp beschrieben, der Zeit als etwas Materielles und Verfügbares auffasst. Zeit erscheint als ein Rohstoff, der „gespart“ oder „verschwendet“ werden kann und die Orientierung ist entlang eines Zeitstrahls linear: Dinge werden nacheinander abgehandelt. "Polychrone" Kulturen hingegen werden als eine Form der Ereignisorientierung mit einem zyklischen Zeitverständnis beschrieben. Zeit läuft ab, ohne dass man darauf einen Einfluss hätte oder wollte. Beziehungen stehen im Vordergrund und man orientiert sich eher am Moment und seinen Erfordernissen. Zu welchen Fehleinschätzungen es kommen kann, wenn sich die Zeitorientierungen in der Begegnung unterscheiden, erläutert Laura szenisch an einem Beispiel:

#2 MONOCHRON POLYCHRON (IKK I)

174 Laura: (.) wenn' (-) ↑beispiel heute mittag
 175 ich mach vielleicht so zwischen halb eins und halb zwei
 176 mittagspause. (-) bin ich um halb zwei
 → 177 ICH streng monochron, (.)pünktlich hier (.) im raum,
 178 .hhh (.)so ihr seid um viertel vor zwei immer noch nicht da
 179 da; =oder da (.) tröpfeln dann so die
 180 ersten:, das wär n polychrones verhal:ten=weil was ist
 181 schon halb zwei das is was willkürlich fest(ges)
 182 das=(i)s abstrakt. (.)hh aber ich persönlich, (--)bin
 183 getr↑Offen; (.)<<all> weil was geht denn in meinem kopf > ab.
 → 184 Frau Ecke: <<pp> die interessiern sich nicht >
 185 (--)
 186 Laura: genau=s den(=n) vollkommen egal ne

In dieser Sequenz setzt Laura drei der erwähnten Strategien ein, die szenische Illustrierung (Z. 176-180), die explizite Kategorisierung (177, 180) und Perspektivenerläuterung (Z. 182ff.). In

der realitätsnahen Beispielszene der anstehenden Mittagspause für das Seminar kategorisiert sie sich selbst zugespitzt und repräsentativ als "streng monochron", mit dem wahrnehmbaren Verhalten, wie sie pünktlich auf die Teilnehmenden wartet. Diese werden mit „ihr“ als (fiktives) Beispiel einer Gruppe mit einem gegensätzlichen, nämlich polychronen Verhalten adressiert (Z.178). Das polychrone Verständnis der Situation erläutert sie in zwei Varianten. Zunächst zeigt sie am äußerlich wahrnehmbaren Verhalten des verspäteten nacheinander 'Hereintröpfelns' der Teilnehmenden (Z. 179/180) diese Haltung. Danach beschreibt sie die Wahrnehmung und Bewertung aus der Binnenperspektive polychron orientierter Menschen: eine festgesetzte Zeit erscheint willkürlich und abstrakt (Z. 181/182). Die Interpretation von ihrer „monochronen“ Perspektive schildert sie als heftigen Gefühlseffekt ('persönlich getroffen', 182/183). Und erfragt nun bei den Teilnehmenden die mögliche Fehl-Attribution, die Frau Ecke auch sofort erläutert: "die interessieren sich nicht" (Z. 184). Laura bestätigt ("genau", Z. 186) und paraphrasiert noch einmal diese richtig erläuterte Zuschreibung mit eigenen Worten: „genau=s den(=n) vollkommen egal ne“ (Z. 186).

4.2. Das Problem der kulturgebundenen Bewertungen und Stereotypisierungen

Nicht immer können Trainerinnen die transkulturelle Perspektive durchgängig beibehalten, woran deutlich wird, wie sehr die Äußerungen auch von ihnen selbst kontrolliert werden müssen. Im folgenden Ausschnitt sieht man, wie die Trainerin Leslie eine Zuschreibung abbricht und neu formuliert:

#3 KOPFWACKELN (IKK II)

52 Leslie: und, (-) wenn er nein sagt dann komm:t eine ab'
53 für uns (.) ABfällige handbewegung <<p> (noch dazu).>

Thema ist die unterschiedliche Gestik, von Personen aus dem Kulturkreis Indien. Der Indikator für die Unterscheidung zwischen einer Zustimmung und einer Ablehnung ist aus nicht-indischer Sicht die Handbewegung, welche die Ablehnung gestisch stärker ausdrückt als der Kopf. Leslie beginnt, die Bewegung zu beschreiben (es ist zu vermuten, dass sie diese auch vorführt). Zunächst attribuiert sie unmittelbar (Z. 52), bricht die Äußerung jedoch ab und fügt in einer Selbstkorrektur („für uns“, Z.53) die perspektivische Wahrnehmung an "dann komm:t eine ab' für uns (.) ABfällige Handbewegung". Das kurze Absetzen vor der Bewertung und die Betonung der ersten Silbe ist typisch, auch bei reflexiv formulierten Stereotypisierungen.

Bewertungen, intentionalistische Zuschreibungen oder direkte Attributionen werden von den Leiterinnen vermieden und von ihnen auch bei den Teilnehmenden aus der transkul-

turellen Perspektive heraus korrigiert. Doch es ist schon für die Trainerinnen nicht leicht, durchgängig die transkulturelle Perspektive einzunehmen, umso schwerer fällt es den Teilnehmenden. Sie bewerten Verhaltensweisen zunächst aus der eigenen kulturellen Brille heraus.

Im folgenden Trainingsausschnitt – einem Auszug aus einer Stereotypisierungssequenz - geht es um verschiedene Stimmlagen in unterschiedlichen Kulturen. Die Leiterin Leslie, die aus England stammt, hatte berichtet, wie sie nach jahrelangem Aufenthalt in Deutschland bei einem Besuch in ihrem Ursprungsland England plötzlich mit ihrer Stimme auffiel und thematisiert daran kulturelle Differenzen. Die Teilnehmenden haben jedoch eine andere Perspektive, sie finden ihre Stimmlage „normal“ und die der anderen nicht „normal“:

#4 normale Stimme (IKK II)

- 47 Leslie: in südengland, (.) kennt ihr das? (-) dass es ganz (-)
 48 normA:l is dass frauen dann immer so ganz hoch sprechen.
 → 49 Daniela: =mh die sprechen fÜrchtbar [SCHRILL;]
 50 Barbara: L<<all> und=auchJ
 51 Daniela: [≠die engländerinnen. >]
 52 Barbara_ Ldie amerikAner(innen) J
 53 Peter: L<<inszeniert, mit hoher Stimme> (good evening) (good [evening])J
 54 Leslie: Lja. J
 55 Peter: =<<inszeniert, mit hoher Stimme> what ↑do you > [mean. >]
 56 Leslie: Lja. J
 57 Daniela?: L<<jaulend>‘UIE`ou: >
 58 Leslie: ja

Leslie betont, dass es in Südengland „ganz normal“ für Frauen sei (Z. 47/48) mit einer höheren Stimme zu sprechen. Zuvor hatte sie die Teilnehmenden gefragt, ob ihnen bekannt sei, dass es in Südengland normal sei, dass die Frauen in einer hohen Stimmlage sprächen und ihnen hierbei kleine Assoziationspausen gelassen. Die Initiierung gelingt, Daniela deutet mit einem „mh“ Bekanntheit und Erinnerung an, doch sie antwortet mit einem Stereotyp „=die sprechen fÜrchtbar SCHRILL“, (Z49). Die starke Bewertung ist nicht nur in dem verschärfenden Adjektiv „furchtbar“ und der wertenden Wortwahl von „schrill“ zu erkennen, sondern – und typisch für Stereotypisierungen – in der doppelten Betonung. Diese Hervorhebung der ersten Silbe von „furchtbar“ und der einzigen Silbe im Wort „schrill“ stellt zusätzlich einen Ton der „Abfälligkeit“ her und macht die Wertung zu einer Abwertung. Darin einstimmend erinnert sich auch Barbara und führt die Amerikanerinnen an (Z. 51/52). Nun schließt sich ein weiterer Teilnehmer, Peter, an. Er steigert die Bewertungssequenz, indem er in einigen engli-

schen Floskeln und Fragen die Stimmlage imitiert und karikiert (Z. 53-55). Die Karikatur entsteht zu den heulenden Tönen zusätzlich dadurch, dass er als Mann mit der Imitation der hohen Stimme noch einen komischen Effekt erzielt. Die Passage findet ihren vorläufigen Höhepunkt in einem semantisch nicht weiter entschlüsselbaren „Aufjaulen“ (Z. 57) einer Teilnehmerin. Das Einstimmen mehrerer Beteiligten und die Steigerung der Inszenierung ins Absurde ist typisch für Stereotypisierungssequenzen. Auch die Leiterin Leslie hält sich nicht wie sonst üblich aus solchen moralisierenden und stereotypisierenden Passagen heraus, sondern stimmt mit mehreren Ja's zu (Z. 54, 56, 58). Durch den fallenden Tonfall hinter dem Ja enthält sie sich jedoch der intonatorisch inszenierten Bewertung und Karikatur. Man kann sagen, sie stimmt damit dem Inhalt (fremde Stimmlage), nicht aber der Abwertung zu. Dass die Teilnehmenden die Stimmlage im Unterschied zu ihrer eigenen als unnatürlich empfinden, zeigt auch der Fortgang der Passage:

#5 normale Stimme (IKK II) Forts.

59 Leslie: ʃja ʃ
→ 60 Barbara: ʌdieʌ amerikanerin(nen) (.) (ich)=hab den eindruck
→ 61 die' (.)DIE: b(r)au(ch)en son
→ 62 künstliches niveau von ihrer stIMMlage;
→ 63 ʃ=als ʃ wenn sie nIE:, (.) ihre eigene'
64 Daniela: ʌhm:ʌ
65 Leslie: =ja.
66 Barbara: ʌalso (.) das muss (ja) ANstrengend sein ()
67 Peter: ʌ<<mit hoher Stimme> (HM NJENʃ NJEN NJEN) >
68 Daniela: ʌs klʃingt so
69 Leslie: ʌja: ʌ,
70 Daniela: nach ʌmickie maus:.
71 ?: ʃ=ja,
→ 72 Peter: ʌ(die sind)
→ 73 Leslie: ʌ() sind also sEhr gezüchtet;

Typisch für die Stereotypisierung ist auch, dass von den Beteiligten mehrfach und in verschiedenen Formen wiederholt wird, dass das andere Verhalten das „unnormale“ abweichende ist. Barbara macht deutlich, dass die Stimmlage künstlich sei, also nicht die eigene, was Daniela noch einmal intonatorisch karikiert und den Vergleich zu Mickey Mouse anstellt. Peter hebt mit einer Zuschreibung („die sind“, Z. 72) an, einzustimmen. Aber Leslie unterbricht diese begonnene Attribution, indem sie den Aussagen zustimmt „die sind als sEhr gezüchtet“, (Z. 73). Die Trainerin bleibt dadurch am Gespräch beteiligt und wird es in Richtung der Lernziele leiten, wie wir im nächsten Abschnitt sehen werden.

4.3 Perspektivenrelativierungen und Korrektur durch Perspektivenreflexion

Die Trainerinnen korrigieren die kulturelle Brille der Teilnehmenden aus der zuvor beschriebenen transkulturellen Perspektive heraus. Dazu setzen sie punktuell einige Elemente der Sequenz ein, mit der sie Kultur als Deutungsressource etablieren (Kap 4.1.). In den folgenden Beispielen werde ich zentrale Strategien beschreiben.

Im bereits eingeführten Beispiel „normale Stimme“ sieht es auf den ersten Blick so aus, als würde die Trainerin Leslie in die Bewertungen einstimmen. Bei der Analyse der anschließenden Passagen erweist sich ihr Vorgehen jedoch als Strategie, die Gefühle der Teilnehmenden zu akzeptieren und dennoch zu relativieren. Sie holt die Teilnehmenden quasi dort ab, wo sie stehen:

#6 normale Stimme (IKK II) Forts.

- 78 Leslie: also=in süd_ɹeng_ɹland speziell:, .hh und
79 ?:
80 Leslie: ich=äh=weiß nur damals=der mutter
81 vom::=äh: die mutter von meinem damaligen freund;
82 .hhh die begrüßte mich dann auch so in etwa
83 .hhh <<inszeniert, hohe Stimme, f> oh hello
84 lES_ɹlie; .hh i'm ɹ
85 ?:
86 Leslie: del:Ighted to see you. >
87 ?:
88 Daniela: ='O_ɹCH:=he=he HAHAAHAHAHAH ɹ
89 Leslie: L() ich ɹdachte my ɹ ɹgO:d;ɹ
90 ?:
91 ?:
92 Leslie: you're never going to get O:n with this wOman;
93 ɹne, alɹso .hh (.) ich fand die (-) exaltiert,
94 ?:
95 Barbara: <<p> ja. >
→ 96 Leslie: weil ich das nicht mehr ge_ɹwohnt war.

Leslie erzählt eine Geschichte, in der sie die Mutter ihres damaligen Freundes mit einer hohen, piepsigen Stimme zitiert. Weil sie die Geschichte mit „in südenland“ einleitet (Z. 78), nimmt sie ein Beispiel von dem Schauplatz, auf dem sie zu Anfang (Ausschnitt 4) das Phänomen hoher Stimmlagen verortet hatte. Indem sie die Begrüßung der südenenglischen Frau (Oh hello Leslie, I am delighted to see you, Z.83ff.) laut und hoch auf Englisch karikiert, stimmt

sie in das Nachäffen der Teilnehmenden ein. Daraufhin beginnt Daniela zu lachen (Z. 88). Doch Leslie macht sofort im Anschluss deutlich, dass sie damit nur eigene Gefühle bzw. Gedanken zitiert, und die Empfindungen, welche die Teilnehmenden zuvor unmittelbar geäußert hatten, ihr vertraut sind. Zugleich spricht sie aus einer kulturreflexiven Perspektive, denn bevor sie ihre Bewertung ausspricht, leitet sie diese jeweils reflexiv ein: „ich dachte“ (I am never going to get along with this woman, Z. 89) bzw. „ich fand die (-) exaltiert“, Z. 93). Und sie beendet ihre Geschichte mit einer anderen „Moral“ als die Teilnehmenden: es war ungewohnt (Z. 96). So ratifiziert die Trainerin einerseits die kulturgebundenen Bewertungen der Teilnehmenden, macht aber andererseits zugleich klar, dass es sich um eine *relative Bewertung* handelt. Die Form, welche die Trainerin hier einsetzt, ist die Reflexion der „natürlichen“ Weltwahrnehmung, der Perspektive aus der heraus die Bewertung vorgenommen wird: *Perspektivenrelativierung*.

Diese setzt sie auch im Fortgang des Beispiels „normale Stimme“ ein, Leslie beschreibt die kulturgebundene Wahrnehmung der damaligen Mitbewohner ihrer nun der deutschen Kultur angepassten „tiefen“ Stimmlage:

#7 NORMALE STIMME (IKK II)

- 106 Leslie: wie gesagt die anderen:=äh (.) männer die in dieser
 107 wohnungsgemeinschaft'(-) äh: wohnten die fanden dann dass (.)
 108 .hh also nICHT sehr feminin, (-) dass ich
 109 nICHT (-) [die]se sprache habe.
 110 Daniela?: L(ACH)J
 111 Peter: ach [(ja:);
 112 Leslie: Lich würde(=in)=ner tIEfen stimme
 113 spre[chen.
 → 114 Barbara: Lja die (normAle) stimme. (-)
 → 115 Leslie: ja was wir als ↑normAl finden ja, .hhh

Aus der Perspektive der Männer klang ihre Stimme „nICHT sehr feminin“ (Z. 108), weil sie „nICHT (-) diese sprache habe“ (Z. 109), also nicht die vertraute Stimmlage. Damit reproduziert sie in abgeschwächter Form ein Stereotyp, also die falsche Fremdzuschreibung der englischen Männer. Interessant ist hier die doppelte Negation, welche die Wahrnehmung der Abweichung von gewohnten Stimmlage aus der Perspektive der englischen Männer unterstreicht. Obwohl Leslie die bereits erwähnte Normalität in Südengland nur wiederholt (mit „wie gesagt“ in Z. 106 bezieht sie sich auf ihre Einführung in Ausschnitt 4, Z. 47/48), bringen mit einem Überraschungshörersignal ("ach", Z. 110 und Z. 111) Peter und Daniela ihre Verwunderung über diese Interpretation zum Ausdruck. Die Perspektivierung der Bewertung aus Sicht der englischen Männer hat offensichtlich einen Effekt erzeugt. Die Teilnehmenden

nehmen nun erkennbar wahr, dass es noch einen anderen Bewertungsmaßstab für richtiges Sprechen gibt als ihren eigenen. So ergänzt Leslie, woran die Wahrnehmung der Männer festgemacht war, an ihrer ‚tiefen Stimme‘ (Z. 113). Diese "tiefe Stimme" wird nun von Barbara aus ihrer Kulturperspektive erneut als "normale Stimme" (Z. 114) kategorisiert. Und Leslie korrigiert Barbara nur indirekt, indem sie einerseits mit „ja“ bestätigt (Z. 115) und sofort die Perspektive der Aussage reflexiv markiert: „ja was wir als ↑normAl finden“. Die Betonung des Wortes „normal“ stellt einen begütigenden Klang her: für uns ist das völlig in Ordnung. Dort ist es eben anders. Dadurch wird einerseits Barbaras Äußerung nicht als falsch bewertet, andererseits wird ihre Bewertung von Leslie auf die Perspektive reflektiert, aus der gesprochen wird. Erst jetzt ist die Äußerung im Sinne des Lernziels „korrekt“: ja, was wir als normal finden: *Perspektivenreflexion*.

Die Teilnehmenden reagieren selten mit unmittelbarer Einsicht auf diese Darstellungen. Die Perspektivierungsarbeit durch die Trainerinnen ist immer nötig. Daher möchte ich im nächsten Beispiel zeigen, wie Laura sanft aber hartnäckig die Äußerungen der Teilnehmenden mehrfach durch Perspektivenreflexion korrigiert. Die Teilnehmerin Helga zitiert im folgenden Abschnitt aus dem bereits eingeführten Beispiel über verschiedene Zeitvorstellungen die Trainerin Laura. Diese hatte zuvor die wechselseitigen Wahrnehmungen von Menschen unterschiedlicher Zeitorientierung erläutert. Helga bezieht sich in ihrem Zitat mit einer Bewertung auf das zuvor Gesagte:

#8 POLYCHRON MONOCHRON (IKK I)

383 Helga: weil: (.) dU hast gesagt ne also (.)
→ 384 der <<gedehnt> polychrone ist auch flexibel; >
385 (---)
386 Helga: [(das war des)] [ja:,]
→ 387 Laura: [der hält sich] für fle[_xibel.] (-) der hält uns für stur.
→ 388 (-) der hält uns für stur.
389 (---)
390 Helga: aber: du erreichst eben: (.) du sollst eben
391 in der heutigen (.) gesellschaft: (---)

Als Begründung für ein Argument (weil) paraphrasiert Helga Laura zitierend (du hast gesagt, Z. 383) mit einer ungerahmten Prädikation. Das erweckt den Eindruck, Laura hätte eine Bewertung über polychron orientierte Menschen vorgenommen (der polychrone ist auch flexibel, Z. 384). Dabei lässt sie eine Pause für Lauras Bestätigung über die Richtigkeit des Zitats (Z. 389). Als Laura nicht unmittelbar reagiert, interpretiert Helga die Pause offensichtlich so, als würde Laura den Kontext nicht mehr erinnern und beginnt, mehr zu erläutern ("das war

des" Z. 386). Doch die fehlende Reaktion hat einen anderen Grund. Laura wurde nicht korrekt zitiert. Sie hatte bei ihrer (zitierten) Attribution die beiden Perspektiven explizit gemacht, wie der Ausschnitt zeigt, den Helga zitiert hatte:

#9 POLYCHRON MONOCHRON (IKK I) [vorangegangener Ausschnitt]

235 Laura: wär ich polychron dann würd ich sagen ne, (.)
 242 wIr sind (-) flexibel sponta:n,
 243 (-) und die sind (.) sch:=tur.

Laura war zuvor demonstrativ („wär ich“) in die Perspektive der von ihr erläuterten polychronen Zeitorientierung geschlüpft und hatte die Welt aus dieser Sicht bewertet. Die eigene Gruppe erschien so flexibel und die monochron orientierten Menschen stur.

Daher korrigiert Laura Helgas Zitat in Ausschnitt 8 in der Form, dass sie die fehlende Perspektive als Selbst- und Fremdbild hinzufügt: "der hält sich für flexibel" (Z. 387) und nach einer weiteren kurzen Pause "der hält uns für stur" (Z. 388). Typisch sind die kurzen Pausen vor den Perspektivenwechseln. Damit hat sie Helgas Aussage nicht zurückgewiesen und mit Hilfe der beiden Perspektiven in eine transkulturelle Variante gebracht.

Helga hat in Ausschnitt 8 die in der Korrektur liegende Sinnverschiebung offensichtlich wahrgenommen. Sie geht mit einem "aber" (Z. 390) in einen Dissens zu Laura und fährt mit ihrem Argument fort, ohne jedoch ihre Perspektive zu verlassen. Kurz darauf bildet Laura erneut eine Brücke zwischen der kulturgebundenen und der transkulturellen Perspektive:

#10 POLYCHRON MONOCHRON (IKK I)

→ 559 Laura: ↑DORT sieht das so aus als täten die gAr nix. (--)
 → 560 die sitzen ja nur da und schnacken; (-)
 561 <<Singsong-Intonation> da klingelt hier das tElefon
 562 dann komm se alle mit=m kaffee vorbei;; >
 563 .hh ja? und dann: äh schwätzchen hier und schwätzchen da,
 → 564 (--) <<rhythmisch> das KÖNNen wir nicht. (1,0)
 → 565 das GEHT nich, > und deswegen gehn wer davon `a=u:s,
 → 566 und das r was du r sagtest helga is ganz wichtich
 567 ?: L<<p> () >J
 → 568 Laura: für uns sieht die welt so aus. (-)
 → 569 <<prononciert> so kann man nicht arbeiten. >

Bevor die Trainerin Laura ihre kleine „polychrone“ Inszenierung vorführt, betont sie in ihrer Einleitung, dass es „DORT“ nur so aussähe, als würde nicht gearbeitet (Z.559) (transkulturelle Perspektive). Dann demonstriert sie wieder an einem szenischen Beispiel den sozialen Umgang im Büro von Führungskräften, diese Szene führt sie aus der bewertenden Perspektive

monochron orientierter Menschen vor. Das kleine Wörtchen „nur“ (Z. 560) und die eher für Freizeitaktivitäten angemessene Wortwahl „schnacken“ lassen die Gespräche der so Beobachteten belanglos und für die Arbeit irrelevant erscheinen. Die Sing-Song-Intonation stellt zusätzlich eine 'lässige Atmosphäre' her. Mit mehreren expliziten Umrahmungen aus der kulturreflexiven Perspektive ("gehn wer davon `a=u:s, Z. 567 für uns sieht die Welt so aus", Z. 570) kommt sie auf die Einwände von Helga zurück. Sie hebt sie zwar als wichtige Wahrnehmung hervor, allerdings mit der entscheidenden Einschränkung, dass das pronociert gesprochene "so kann man nicht arbeiten" (Z. 569) eine von mehreren möglichen Perspektiven ist. Mit dieser positiven Hervorhebung von Helgas Beitrag bildet sie eine zweite Brücke zwischen Helgas Äußerung und der transkulturellen Perspektive.

Durch die Verschmelzung der beiden Perspektiven im selben Redezug bildet sie eine Brücke zu den kulturgebundenen Bewertungen der Anwesenden. Entscheidend und „brückenbildend“ bei der Arbeit mit den Perspektiven ist, dass die Leiterinnen sich mit Pronomen wie ICH, UNS oder WIR in die Fehlwahrnehmungen kulturgebundener Bewertungen einbeziehen.

Abschließend sei noch der Erfolg von Lauras Bemühungen demonstriert. Obwohl die Trainerin lange Ausführungen zum Zeitempfinden und viele Beispiele gegeben hatte und trotz dieser mehrfachen deutlichen Perspektivierung, wie in den vorangegangenen Ausschnitten gezeigt, 'überhört' Helga diese Relativierung und bringt hartnäckig einen weiteren Grund dafür ein, dass man 'so nicht arbeiten kann', den Laura nun aber entkräften kann:

11 POLYCHRON MONOCHRON (IKK I)

575 Helga: man muss ja auch überlegen also zum beispiel
 576 = <<all> wenn=ich=jetzt in ner > höheren position bin
 577 ich stell mir das jetzt so vor; .hh (.)
 578 LxJ((Geräusch wie auf Tisch klopfen))
 579 ich kann mir ja nicht jeden UNwichtigen schnack anhörn (ne)
 580 (-) ich=mein das lenkt mich ja dann irgendwie
 581 auch von meiner ARbeit ab. (--)
 582 ((Geräusch LxJ wie auf Tisch klopfen))
 583 Laura: hm=`hm=`hm rUNS in je dem `fall.
 584 Helga: Lich kann J (--)
 585 Laura r uns in jedem fall,) J
 586 Helga: L(ja ach so/also) J

An Helgas Beitrag ist die Wirkung der szenischen Darstellung durch Laura ablesbar. Sie geht auf das fiktive Beispiel ein, in dem sie sich in die Lage der zuvor eingeführten Führungskraft versetzt und spricht aus (deren) Ich-Perspektive. Doch sie spricht aus der Perspektive einer monochron orientierten Chefin und bewertet das polychrone Verhalten als Arbeitsablenkung.

Dabei übernimmt sie die Wortwahl Lauras: "Unwichtigen Schnack" (Z. 579) Laura korrigiert mit deutlicher Betonung auf der Perspektive Helgas Blickwinkel: "UNS in jedem `fall" (Z. 583). Als Helga erneut anhebt, aus der Perspektive der monochronen Führungskraft zu sprechen ("ich kann" Z. 584), wiederholt Laura wie zuvor ihre Relativierung der Perspektive. Ob Helga daraufhin ein Verstehenssignal gibt ("ach so", Z. 586) oder fortfährt, ist nicht richtig hörbar, auf jeden Fall wird sie von Laura übertönt, und ihr Beitrag damit zu einem, der 'richtig' ist. Danach bildet Helga keine Gegenargumente mehr.

4.4. Korrektur der kulturgebundenen Bewertungen durch Fachbezeichnung

Nun möchte ich als Gegenfolie noch eine direktere Strategie vorstellen. Mit der abstrakten Bezeichnung und größtenteils fachlichen Charakterisierungen des bei anderen Kulturen beobachteten Verhaltens verweisen die Trainerinnen die Teilnehmenden auf einen Blickwinkel, der außerhalb ihrer kulturgebundenen Bewertung liegt.

Im folgenden Ausschnitt erläutert Leslie den Intonationsverlauf von Teilnehmenden eines Seminar aus Indien, die sie geschult hatte. Ihr Ziel ist zu zeigen, dass der Tonfall nicht den Erwartungen entspricht und auf die Anwesenden unhöflich wirken könnte.

12 NOCH FRAGEN ZUM INDER (IKK II)

- 6 Leslie: ihre sch- satzmelodie, die intonation ist unangenehm für uns
 7 die nEiGen dazu äh so sätze äh abrupt zu beenden,
 8 der tonfall ähm: ja e:h bei ner frage,
 9 selbst bei ner fr↑age ja
 → 10 das klingt ja eher so her↑ABlassend.
 11 (1,0)
 → 12 Peter: ja, weil wir domest↑iken sind auch für diese klasse.
 → 13 Leslie: nhein. das is ɾ () ɿ des sprAchmuster.
 14 Peter: L<<p> ne? >J
 15 Leslie: des is=es die möchten gern was nettes sagen
 16 und sagen oh (.) leslie thank you for doing this and this
 → 17 und dann kommt der tONfall der klingt so UNfreundlich,

Die Trainerin benennt zunächst das sprachliche Muster (Satzmelodie, Intonation), welches das unangenehme Gefühl auslöst. Nachdem Leslie den Tonfall als „Neigung“, also habitualisiertes Verhalten beschrieben hat, der sogar bei einer Frage nicht ansteigt, hebt sie hervor, dass der Tonfall nur herablassend "klingt" (Z. 10). Dabei schwächt sie die Bewertung ‚herablassend‘ noch zweifach ab ("eher so herablassend“, Z. 10). Interessant ist auch ihre Intonation, sowohl in „frage“ (Z. 9) als auch in „herablassend“ (Z. 10) befindet sich ein Tonhöhen-sprung und die so betonten Silben drücken die erwartbare Überraschung oder Irritation aus.

Doch Peter reagiert mit einer stereotypisierenden Erklärung, die in einer intentionalistischen Begründung für dieses Verhalten besteht. Er geht davon aus („weil“), dass der Grund dieses Verhaltens eine Diskriminierung darstellt, die beschriebenen Inder sähen die Anwesenden („wir“) als Domestiken an. (Z. 12). Leslie verneint augenblicklich die Richtigkeit dieser Erklärung und nennt den korrekten Grund mit dem Fachbegriff: "das is des sprachmuster", (Z. 13). Zusätzlich rehabilitiert sie die Intentionen der Inder gegenüber Peters Unterstellung: sie möchten gern etwas nettes sagen (Z. 15). Mit einem Sprachwechsel zu Englisch inszeniert sie als Beispiel eine mögliche Formulierung, die von ihrem Inhalt her ummissverständlich positiv ist, es geht um einen Dank: oh (.) leslie thank you for doing this and this“ (Z. 16). Hier hält sie die Intonation flach und imitiert damit den gleichförmigen Tonfall. Zusätzlich beschreibt sie erneut auf Deutsch diese Überraschung („und dann kommt der tonfall“, Z. 17) und wiederholt, dass er nur unfreundlich *klingt*.

Es ist deutlich erkennbar, dass Leslie zusätzlich mehrere der vorhin beschriebenen Mittel zur Vermittlung einer transkulturellen Perspektive einsetzt: Zu Beginn des Ausschnitts die Wahrnehmung und innere Befindlichkeit der Personen, welche diese Orientierung nicht teilen („ist unangenehm für uns“, „klingt herablassend“), am Ende eine kleine Szene mit direkter Rede zur Demonstration. Zur Korrektur der Äußerung Peters setzt sie wie zu Beginn in Zeile 6 (Intonation) hier einen Fachbegriff (Sprachmuster) ein. Diese Form der pädagogischen Intervention ist weniger gesichtswahrend. Die Trainerinnen setzen sich dabei z.B. deutlich von der Gruppe ab, gehen aus der Wir/uns-Integration heraus, welche die beiden anderen Methoden kennzeichnet und stellen ihren Status als Expertinnen mit dem korrekteren Wissen in den Vordergrund. Zugleich fokussiert die Bezeichnung eine Wahrnehmungsebene in der Interaktion, welche im Alltag zwar genutzt, aber nicht bewusst reflektiert wird.

5. Schluss

In diesem Beitrag habe ich einige Besonderheiten der kommunikativen Vermittlungs- und Deutungsarbeit in interkulturellen Trainings beschrieben. Allgemein ist festzuhalten, dass die Trainerinnen bei der kulturreflexiven Deutungsarbeit immer mehrere mögliche Wahrnehmungen und Bewertungen eines Verhaltens im Blick haben. Hierbei sprechen die Trainerinnen aus einer „transkulturellen Perspektive“ und wechseln dabei zwischen verschiedenen (kulturgebundenen) Perspektiven. Dazu nennen sie als jeweilige kulturelle Orientierungsgröße den zugrundeliegenden Wert, veranschaulichen mit kleinen Szenen oder Geschichten das Verhalten, benennen das Handeln mit bestimmten Fachbegriffen oder Bezeichnungen, schlüpfen in

die Perspektiven der Beteiligten und stellen deren wechselseitige Wahrnehmungen und Reaktion aufeinander dar. Dieser scheinbar spielerisch mit Perspektiven jonglierende Umgang mit Bewertungshaltungen ist schwieriger, als er erscheint. Die Trainerinnen müssen sich selbst kontrollieren, um nicht kulturgebunden zu sprechen, aber vor allem kontrollieren und korrigieren sie die Äußerungen der Teilnehmenden, welche dazu tendieren, unmittelbar wertend oder stereotypisierend zu bleiben. Einzelne pädagogische Methoden zur interkulturellen Kompetenzvermittlung habe ich genauer vorgestellt: Perspektivenrelativierung bzw. -reflexion sind Strategien, mit denen die Trainerinnen mit den Teilnehmenden einerseits eine kooperationserhaltende Kommunikation eingehen und andererseits ihr Lehrziel verfolgen, indem sie gesichtswahrend die Beiträge der Teilnehmenden im Hinblick auf das Lernziel aus der transkulturellen Perspektive integrieren. Die Korrektur eines durch die kulturgebundene „Brille“ der Teilnehmenden wahrgenommenen und bewerteten Verhaltens durch eine Bezeichnung oder einen Fachbegriff ist eine weitere Vermittlungsstrategie. Während die Trainerinnen im ersten Fall die kulturgebundenen Bewertungen stehen lassen, aber in die „transkulturelle“ Form bringen, wird bei der Korrektur mit Hilfe eines Fachbegriffes eine direktere Korrekturvariante gewählt, bei der die Expertinnen die Interpretationen der Teilnehmenden explizit abweisen und berichtigen.

Was die hier angewandte Methode, die Konversationsanalyse, für die Praxis besonders spannend macht, ist ihre Orientierung an *praktizierten Lösungen*, Gesprächsmustern, die wir *können*, aber nicht (bewusst) *kennen*. Wie an der pädagogischen Deutungsarbeit gezeigt werden konnte, besteht interkulturelles Lehren und Lernen in einer komplexen und zugleich kleinräumigen Herstellung von Sinnverschiebungen und Bedeutungskorrekturen. Mit einer Doppelstrategie von Zustimmung und Perspektivenerweiterung werden heikle Situationen überbrückt, in denen die Teilnehmenden in kulturell gebundenen Interpretationsmustern verharren. So können die Trainerinnen im Gespräch kooperativ bleiben und dennoch ihre Lernziele verfolgen. Diese bereits angewandte kommunikative Praxis ist den Trainerinnen jedoch weder bewusst, noch bekannt noch wird sie systematisch genutzt. Das liegt auch daran, dass Ergebnisse der angewandten Gesprächsanalyse für die Beratung zu wenig genutzt werden.

Diese Kluft zur Praxis ist jedoch unverständlich, hält man sich vor Augen wie praxisnah und 'kundenfreundlich' die Resultate sind. Die Ausschnitte entstammen natürlichen Daten und die Muster können für jeden nachvollziehbar präsentiert werden. Umgekehrt können Fragen nach der Optimierung kommunikativer Möglichkeiten in vielen Bereichen profund beantwortet und anschaulich vermittelt werden. Viele Felder können von den hochwertigen Problemlösungen der Gesprächsanalysen profitieren. Im Jahr 2002 wurde in Deutschland das

Institut für Gesprächsforschung gegründet (<http://www.institut-gespraechsforschung.de>), das es sich zum Ziel gesetzt hat, eine Brücke zwischen den theoretischen Erkenntnissen der Gesprächsforschung und der Praxis zu bilden. U.a. im Rahmen dieses Netzwerkes habe ich mich dem Transfer verschrieben und setze Ergebnisse der Konversationsanalyse in Coaching, Training und Beratung mit viel Resonanz ein.

Literatur

- Hall, Edward, T. (1983), *The Dance of Life. The Other Dimension of Time*, New York: Anchorbooks / Doubleday.
- Hofstede, Geert (1997), *Lokales Denken, globales Handeln. Interkulturelle Zusammenarbeit und globales Management*, München: dtv.
- Nazarkiewicz (1999) *Moralmanagement in Trainings zur interkulturellen Kommunikation*, in: Bergmann, Jörg/Luckmann Thomas (Hrsg.), *Kommunikative Konstruktion von Moral Bd. 2: Von der Moral zu den Moralen*, Opladen: Westdeutscher Verlag 1999, S.141-168.
- Nazarkiewicz, Kirsten (2002), *Keine Angst vor Stereotypen! Hilfestellungen zum Umgang mit ethnischen Stereotypisierungen in Interkulturellen Trainings*, in: Beneke, Jürgen/Jarman, Francis (Hrsg.), *Culturescan, Onlinebeiträge zur interkulturellen Kommunikation, zum interkulturellen Management und zur Organisationskommunikation* (download: <http://www.culturescan.de/beitraegeD.htm#4>).
- Schütz, Alfred/Luckmann, Thomas (1979) *Strukturen der Lebenswelt, Band 1*, Frankfurt/M.: Suhrkamp.